Niveau(x) d'enseignement : 1
Centre d'intérêt : 250

Numéro EDUQ : 9370830

L'Intégration des immigrants : modalités et pratiques de gestion du dossier dans sept commissions scolaires du Québec : rapport d'enquête / [supervision, Serge Coulombe, Paulette Vigeant]. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, 1993.
59 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-921503-19-0

Vedette(s)-secondaire(s) : Coulombe, Serge, éd * Vigeant-Galley, Paulette, éd * Commission des écoles catholiques de Montréal

Descripteur(s) : Immigrant * Intégration scolaire * Education interculturelle * Politique locale * Questionnaire * Commission scolaire

Cette étude a consisté à recueillir des données quantitatives et qualitatives auprès des responsables du dossier de l'intégration des immigrants dans sept commissions scolaires : Sault-Saint-Louis, Jérôme-Le Royer, Baldwin-Cartier, écoles protestantes du Grand Montréal, Sainte-Croix, Québec et Chomedey de Laval. Ces données informent sur les modalités et pratiques de gestion du dossier. L'essentiel du document est constitué des comptes rendus des entrevues qui fournissent les renseignements suivants : politique et plan d'action en éducation interculturelle, profil des clientèles immigrantes, organisation scolaire, services pédagogiques, ressources humaines, ressources financières, sensibilisation interculturelle, interrelations, appréciation personnelle. La grille d'entrevue utilisée est reproduite à l'annexe B.

Type de document :

L'INTÉGRATION DES IMMIGRANTS

MODALITÉS ET PRATIQUES DE GESTION DU DOSSIER DANS SEPT COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC

J 1.153

237830 J1153

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP

Note: Informations puisées dans un rapport d'enquête fait par Lucille Loyer

Coordination — Marcel St-Jacques, coordonnateur du SISEM *

Supervision — Serge Coulombe, conseiller à la CECM
Paulette Vigeant, conseillère au SISEM

Secrétariat et édition — Josée Sylvestre, CECM

Coordination graphique — Lucie Demers, CECM

Conception de la page couverture — Denise Faucher, CECM

Impression — Bureau des services auxiliaires, CECM

Dépôt légal, 1er trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-921503-19-0

* Secteur des interventions spécifiques dans l'école montréalaise

TABLE DES MATIÈRES

		PAGE
1.	**PRÉLIMINAIRES**	1
1.1	**PERSPECTIVES**	1
1.1.1	L'objectif poursuivi	1
1.1.2	Le mandat	1
1.2	**MÉTHODOLOGIE**	
1.2.1	La technique de l'enquête	1
1.2.2	Les limites de l'enquête	2
2.	**REFLETS DES ENTREVUES**	3
2.1	La Commission scolaire du Sault-Saint-Louis	3
2.2	La Commission scolaire Jérôme-Le Royer	7
2.3	La Commission des écoles catholiques de Québec	11
2.4	La Commission scolaire Baldwin-Cartier	17
2.5	La Commission scolaire Chomedey de Laval	23
2.6	La Commission des écoles protestantes du Grand Montréal	29
2.7	La Commission scolaire Sainte-Croix	37
CONCLUSION		45
ANNEXE A: Liste des personnes interrogées		49
ANNEXE B: Grille d'entrevue utilisée		55

1. PRÉLIMINAIRES

1.1 PERSPECTIVES

1.1.1 L'objectif poursuivi

La présente étude a été commandée par le secteur des interventions spécifiques dans l'école montréalaise rattaché au Service des études de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

On désire s'informer des modalités et des pratiques de gestion du dossier de l'intégration des immigrants* dans d'autres commissions scolaires.

1.1.2 Le mandat

Il s'agissait de recueillir des données auprès des responsables du dossier dans cinq commissions scolaires de l'Île de Montréal, i.e. Sault-Saint-Louis, Jérôme-Le Royer, Baldwin-Cartier, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal et Sainte-Croix. La Commission scolaire Chomedey de Laval a aussi été choisie. Une septième commission scolaire, a été ajoutée, soit celle des écoles catholiques de Québec, parce qu'elle a semblé typique d'une entité en province.

1.2 MÉTHODOLOGIE

1.2.1 La technique de l'enquête

Une étude de la situation conduit à rassembler et à regrouper des informations de natures très diverses. On parvient alors à deux types de données:

- quantitatives: des chiffres globaux ou des stratégies précises;

- qualitatives : des faits tirés des entrevues, des perceptions et des réflexions appropriées. De telles données peuvent porter, par exemple, sur les intentions institutionnelles: orientations, priorités, politiques, objectifs; sur les observations: situation démographique, caractéristiques d'une clientèle particulière, qualité du personnel, curriculum et enseignement; sur les standards: création d'un service, disponibilité des ressources, accélération des relations; sur les jugements: interprétation d'un fait, d'une situation. Autant de données spécifiques qui demandent à être re-situées dans un cadre plus large.

* Le masculin est utilisé sans discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

S'il est relativement aisé de reconnaître la cohérence d'un texte, on ne peut tirer d'une entrevue des conclusions définitives en matière de gestion. Aussi l'étude comporte, implicitement ou non, une mise en garde: on ne peut que très difficilement, à partir de la seule information reçue, poser un diagnostic valable sur une institution en se référant aux faits ou aux actions isolés de leur contexte dynamique, détachés des significations qu'ils revêtent et des fins qu'ils servent.

Les renseignements ont été recueillis auprès de onze personnes responsables, à des titres divers, du dossier de l'intégration des immigrants, dans sept commissions scolaires déjà nommées. Toutes les personnes contactées et interrogées l'ont été en direct ou par téléphone. À la fin de ce rapport, en annexe A, on trouvera la liste des institutions et de leurs répondants.

J'ai procédé par la technique d'entrevue semi-dirigée, évoluant, au gré de l'information, vers l'entrevue structurée. La première offre une plus grande souplesse et s'adapte facilement aux situations, variables d'une commission scolaire à l'autre. Tout en respectant le thème général du questionnement, elle permet de couvrir des sujets qui ne sont pas nécessairement contenus dans des questions fermées ainsi que d'obtenir des données originales et nuancées.

La grille d'entrevue se trouve à l'annexe B. Il va de soi qu'elle suppose des questions choisies ad hoc parmi tant d'autres possibles; qu'elles n'ont pas nécessairement été posées à chaque personne, ni dans le même ordre.

Enfin, j'ai aussi examiné attentivement les documents qu'on m'a remis, relatifs au dossier de l'intégration des immigrants. Au même titre que les entrevues, ils ont été mis à profit dans le rapport d'enquête. Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre ou souhaiter, j'ai décidé de rédiger celui-ci en détaillant plutôt qu'en résumant la politique de gestion de chaque commission scolaire. Cette méthode m'a paru plus éclairante et plus apte à justifier les différences d'une entité à l'autre.

1.2.2 Les limites de l'enquête

La présente étude se défend bien d'être exhaustive. En si peu de temps, il s'est révélé plus difficile que prévu de rassembler et de systématiser les informations orales ou écrites sur le sujet. Je me suis trouvée confrontée à une autre difficulté. Il fallait en effet s'attendre à ce que la période choisie pour l'enquête ne laissât guère de disponibilité aux répondants. À la fin d'une année scolaire, il s'avère compliqué d'aller interviewer, entre autres, des directeurs de services. En plus d'assurer leur travail régulier, ils sont sollicités par des réunions de toutes sortes, ce qui a retardé le travail d'entrevue nécessaire à cette enquête.

2. REFLETS DES ENTREVUES

2.1 LA COMMISSION SCOLAIRE DU SAULT-SAINT-LOUIS

2.1.1 Politique et plan d'action en éducation interculturelle

La direction des services de l'enseignement et de l'adaptation scolaire estime que la Commission a fourni beaucoup d'efforts depuis sept ou huit ans en faveur de l'intégration des membres, jeunes et adultes, des communautés culturelles. Cependant, elle ne s'est pas encore donnée une politique, non plus qu'un plan d'action concerté. Ce qui ne l'empêche pas, pense-t-on, de tenir sur la question un dossier bien organisé[1].

Dans la récente planification pour l'année scolaire 1991-1992, le plan triennal entrevoit un processus de consultation relatif à l'élaboration imminente d'une politique précise. La personne-ressource à l'accueil et à l'interculturel a été mandatée à cet effet. Avant la fin de la présente année scolaire, elle doit déposer un document de réflexion à l'intention d'un groupe de travail représentatif des ordres de l'enseignement aux jeunes et aux adultes, des secteurs aussi bien francophone qu'anglophone.

2.1.2 Profil des clientèles immigrantes

Par ordre d'importance:

- majoritairement des hispanophones, surtout des Latino- Américains;
- des Somaliens, concentrés principalement au secondaire;
- des arabophones;
- des Italiens de souche, la plupart identifiés avec les anglophones.

2.1.3 Organisation scolaire

La commission scolaire dessert trois municipalités: La Salle, Lachine et Saint-Pierre. Pour des raisons de transport, on regroupe forcément les élèves des classes d'accueil:

- au préscolaire, quatre classes (trois de maternelle et une de francisation) dans une seule école;

- au primaire, dix classes réparties dans quatre écoles. Les élèves de Saint-Pierre fréquentent l'école de quartier;

- au secondaire, six classes dans une des trois écoles; d'où concentration ethnique estimée à 25 %.

---

[1] **Guide de l'organisation des services éducatifs aux élèves d'accueil et de francisation,** juin 1990, 46 pages.

2.1.4 Services pédagogiques

2.1.4.1 Admission, évaluation, classement

- Les règles en ont été clairement définies et ensuite intégralement appliquées (cf. **Guide**, p. 11-16). Chaque intervenant, à son palier professionnel (directeur des services de l'enseignement ou d'école, personne-ressource à l'accueil ou enseignant), doit connaître la tâche qui lui incombe et remplir les procédures à suivre (id., p. 30-37). On vise l'équité. Les critères énoncés par le guide doivent la favoriser.

- Ajoutons ici que peu d'élèves des classes d'accueil sont dirigés au secteur de l'adaptation scolaire. Il y a plutôt prolongement des services d'accueil, parfois au-delà des limites prescrites par le ministère de l'Éducation. La Commission scolaire en absorbe les coûts.

2.1.4.2 Soutien linguistique

- Au primaire: support direct, individualisé; deux périodes additionnelles de français, intégrées à l'horaire; aide aux devoirs; autres activités aux heures de classe;
- au secondaire: application du programme *Trait-d'Union*; cours du samedi et d'été.

2.1.5 Ressources humaines

- Une responsable du dossier "accueil et éducation interculturelle", en l'occurrence la coordonnatrice des services de l'enseignement et de l'adaptation scolaire;

- une personne-ressource à temps plein, à l'accueil (v.g. évaluation, classement, adaptation de matériel didactique) et à l'éducation interculturelle (v.g. recherche, développement, perfectionnement des enseignants);

- deux techniciens en aide sociale. Depuis trois ans, ces personnes, l'une au primaire et l'autre au secondaire, interviennent comme agents de milieu. Chacune parle couramment trois langues. Leur salaire est payé à même le budget "concentration ethnique".

Au secondaire, on vit un problème assez particulier face à la clientèle de la Somalie. Ces jeunes, âgés de douze à seize ans, sont venus seuls au Québec. Ils sont orphelins ou issus de familles monoparentales. Même si, légalement, ils ont un répondant, il n'en reste pas moins qu'ils préfèrent vivre en petits groupes, sans encadrement aucun.

Concrètement, le répondant n'exerce aucune responsabilité envers eux. Les Services sociaux de l'Ouest de l'Île assurent financièrement les besoins de ces jeunes (environ 96,00$ par semaine chacun). Partis de zéro, sans le sou dans leur pays d'origine, ils découvrent tout à coup le pouvoir de l'argent et l'attrait de la technologie. Au lieu de fréquenter l'école, ils s'adonnent plutôt à tous les loisirs-gadgets, v.g. télévision, vidéo, l'irrésistible Nintendo. Avec, comme conséquence, un absentéisme accentué. Le travailleur social essaie donc de les encadrer et de les attirer à l'école.

2.1.6 Sensibilisation interculturelle

- Colloque "Apprendre à se connaître", organisé en 1989-1990 par le Service d'éducation des adultes;
- perfectionnement du MEQ à l'intention des directeurs des écoles (5 jours en 1990-1991), les premiers responsables des relations école-parents. Pour les assister davantage dans cette tâche, la Commission scolaire et les communautés culturelles ont prévu la rédaction d'un guide d'accueil des parents (à paraître);
- perfectionnement des enseignants:

    - obligatoire au niveau du contenu: information sur les communautés culturelles, v.g. les Latinos-Américains et les Somaliens;

    - facultatif en adaptation du matériel, en didactique du français, langue seconde, (projet Mc Guiness, MEQ), en éducation interculturelle (certificat offert par l'UQAM, avec cours sur place).

2.1.7 Interrelations

2.1.7.1 École - parents

Services de traducteurs et d'interprètes avec le concours des élèves des communautés culturelles ou des enseignants. Ici, la diversité du personnel reflète la multiethnicité des écoles. C'est grâce à sa collaboration qu'on assurera également, du moins en espagnol, la traduction du bulletin descriptif, aussi en usage au pré-scolaire.

2.1.7.2 Commission scolaire - communautés culturelles

- Cours de français aux parents des jeunes allophones du primaire - parallèles ou conjoints avec ceux de leurs enfants. On vise surtout les mères de familles monoparentales, d'autant que le service de garderie est assuré par les communautés culturelles.
- Le PELO n'est actuellement donné qu'au secteur anglophone.

Appréciation personnelle

La qualité de l'encadrement administratif ou pédagogique d'un dossier ne repose pas nécessairement sur des documents, mais plutôt sur la volonté effective des personnes et leurs réalisations concrètes. Les entrevues (plus de deux heures) avec mesdames Laflamme, coordonnatrice, et Lalonde, personne-ressource, ont été éclairantes. À Sault-Saint-Louis, l'égalité des chances apparaît comme une préoccupation majeure. D'où la recherche de l'équité dans l'évaluation et le classement; d'où l'impression d'un souci constant de justice et d'acceptation.

En outre, j'ai assisté informellement à une séance de révision de plusieurs dossiers pour le classement 1991-1992 des élèves de l'accueil. Ce qui impressionne:

- une connaissance personnelle de chaque élève;
- une appréciation précise, non seulement des performances en français ou en mathématique du jeune immigré, mais aussi de sa personnalité;
- la réduction systématique du nombre des allophones en adaptation scolaire;
- la qualité de la concertation entre la personne-ressource à l'accueil et le directeur de l'école, dans un climat de bonne entente et non d'autoritarisme.

En somme, j'ai cru toucher du doigt une gestion ouverte. On m'a facilité l'accès aux documents relatifs à l'accueil (statistiques ou autres), et même promis certains dossiers en préparation à l'interculturel. Sault-Saint-Louis semble aussi se préocuper avec succès d'un équilibre à établir entre la vie réelle et les dédales de l'administration.

2.2 LA COMMISSION SCOLAIRE JÉRÔME-LE ROYER

2.2.1 Politique et plan d'action en éducation interculturelle

2.2.1.1 Politique interculturelle [2] :

- élaborée par un groupe de travail restreint sous la responsabilité de la directrice des services éducatifs en langue française, à partir des orientations et objectifs 1988-1990 retenus par les commissaires;
- adoptée, à la demande de la direction générale, par les commissaires en mars 1990;
- appliquée immédiatement.

La commission scolaire se voit comme un guide et un soutien dans le milieu. Cette approche de gestion sous-tend la politique interculturelle, qui concerne tous les partenaires éducatifs. Qu'il soit d'ancienne ou de nouvelle souche, chacun est appelé à vivre, comme citoyen à part entière, la réalité multiculturelle.

Prenant comme point d'appui deux concepts indissociables, soit l'acceptation et l'intégration qui supposent la réciprocité, la politique repose sur des valeurs fondamentales telles le respect, l'équité et "l'intégrité culturelle".
Concrètement, elle s'exprime en cinq objectifs généraux, classés par ordre d'importance et détaillés par une vingtaine d'objectifs intermédiaires, également ordonnés.

2.2.2.2 Plan d'action triennal de la politique interculturelle: [3]

Lors de l'adoption de sa politique interculturelle, la Commission scolaire Jérôme-Le Royer s'engageait fermement "à satisfaire les exigences des objectifs généraux et intermédiaires, au moyen de mesures adéquates et concrètes inscrites dans le plan d'action...devant se concrétiser lors de la rentrée scolaire de septembre 1990" (cf. **Politique interculturelle**, p. 3 et 5). Toutefois, en mai 1991, ce plan d'action est encore à l'étape du document de travail, à être approuvé incessamment, nous dit-on.

"Bâti à partir du milieu", ce document a été rédigé par une quarantaine de personnes réparties en six comités de travail (cf. **Plan d'action**, p.23-25). On a retenu quelque soixante objectifs spécifiques devant assurer l'application de la politique.

Puisque la relation commission - écoles en est une de soutien, le coordonnateur de ce dossier, M. Gilles Émery, souligne que le plan d'action se veut aussi, pour les directeurs des écoles, un outil de gestion efficace et unifiée. Ce qui suppose une négociation ouverte et constante entre les parties.

---

2 **Politique interculturelle**, C - 90-093, 28 mars 1990, 5 pages.

3 **Plan d'action triennal de la politique interculturelle**, 4e version, 12 mai 1991, 25 pages (document de travail).

2.2.2 Profil des clientèles immigrantes

Elles sont estimées à près de 25 % de l'ensemble de la population scolaire et regroupent majoritairement des hispanophones (v.g. des Latino-Américains) et aussi des Haïtiens, en proportion plus faible.

2.2.3 Organisation scolaire

- Au niveau de la répartition des classes d'accueil, on vise à créer, dans la mesure du possible (localisation géographique et transport), de faibles concentrations d'élèves allophones. Au primaire, on essaie de ne pas dépasser deux classes de même niveau par école; au secondaire, pas plus de six classes par école;

- actuellement, on dénombre quatorze classes d'accueil, ordres préscolaire et primaire ainsi que neuf au secondaire.

2.2.4 Services pédagogiques

On accorde la primauté au principe de l'accessibilité: les élèves immigrés ont droit aux mêmes services pédagogiques ou professionnels que l'ensemble de la clientèle.

2.2.4.1 Soutien linguistique

- Au primaire, il s'exprime surtout par l'aide aux devoirs;

- au secondaire, par le programme *Trait-d'Union*.

2.2.5 Ressources humaines

- Un coordonnateur de l'éducation interculturelle, soit le directeur actuel des services éducatifs (primaire);
- un conseiller pédagogique, temps plein, à l'éducation interculturelle;
- aucun agent de liaison. Pour le moment, on se refuse d'en désigner un, tant et aussi longtemps qu'on ne décidera pas s'il relève de l'école ou de la commission scolaire, ce qui pourrait modifier sa tâche.

2.2.6 Sensibilisation interculturelle

- Au premier cycle du primaire, le conseiller pédagogique à l'éducation interculturelle a déjà réalisé en 1990-1991 les sous-objectifs énoncés au plan d'action, soit la sensibilisation des enseignants. En 1991-1992, il étendra les sessions au deuxième cycle.

- Quant aux autres membres du personnel, on vise actuellement à réaliser deux mesures:

- le perfectionnement des directeurs (5 jours), avec le concours du MEQ;

- la mise en application du principe d'accès à l'égalité en emploi dans l'embauche de personnes issues des communautés culturelles.

2.2.7 Interrelations

2.2.7.1 École - parents

C'est la responsabilité première des écoles. En ce sens, certaines ont déjà mis sur pied un comité interculturel.

2.2.7.2 Commission scolaire - communautés culturelles

On éprouve quelques difficultés à assurer des rapports suivis, vu que les organismes et les associations des communautés culturelles se retrouvent plutôt au coeur de Montréal, alors que sur le territoire même de la Commission scolaire, on n'en compte que peu. Toutefois, on cherchera à intensifier des relations, comme l'entrevoit le plan d'action.

Appréciation personnelle

Le document "Politique interculturelle" se révèle précis, avec des démarches articulées: orientations, fondements, objectifs généraux et intermédiaires paraissent les uns par rapport aux autres pertinents et cohérents. On en arrive à envier les personnes qui devront, par après, rédiger le plan d'action. Elles n'auront plus, pense-t-on, qu'à envisager la sphère des mesures de réalisation, comme le souligne d'ailleurs la politique.

Il sera intéressant d'analyser la dernière version du Plan d'action triennal afin d'observer si les objectifs généraux et intermédiaires ont été bien traduits au niveau des moyens.

2.3 LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE QUÉBEC (CECQ)

2.3.1 Politique et plan d'action en éducation interculturelle

La commission scolaire ne s'est pas donnée de politique, mais plutôt un plan d'action, dont voici l'historique.

1988-1989:

- Amorce de réflexion par les commissaires sur la mise en place de mécanismes devant faciliter l'intégration des allophones et, en ce sens, priorité de la direction générale.

- Formation, en février 1989, du Comité d'accueil et d'intégration des allophones; définition de son mandat.

1989-1990:

- Même orientation chez les commissaires et même priorité chez la direction générale.

- Première phase de travail du Comité: examen de documentation et analyse des résultats d'une consultation réalisée par le Comité central des parents.

1990-1991:

- Deuxième phase de travail du Comité d'accueil et d'intégration des allophones (octobre à avril), avec mandat élargi.

- Dépôt et acceptation du **Plan d'action en éducation interculturelle**.[4]

L'intégration socioscolaire des Néo-Québécois: une réflexion formellement engagée depuis trois ans. La CECQ voulait leur donner dans ses établissements la place qui leur revient. On ne s'est donc pas doté d'un plan d'action parce que l'intégration faisait problème, mais plutôt parce que la **gestion prévisionnelle** commandait un tel exercice. Le directeur général adjoint et responsable du Comité, M. Marc DesRoches, insiste sur ce point. Dès lors, le plan d'action doit être entrevu comme un processus de recherche de solutions à des problèmes éventuels. Prévision et planification sont complémentaires, me rappelle-t-on. L'une relève du domaine de la réflexion et l'autre, de l'action. C'est sous cet angle qu'il faut considérer le plan d'action:

- réflexion sur l'accueil des jeunes et des adultes, l'apprentissage du français, l'éducation interculturelle ainsi que sur la problématique de l'échec et de l'abandon scolaire (p.3-8);

---

[4] **Plan d'action en éducation interculturelle**, Rapport du Comité d'accueil et d'intégration des allophones, avril 1991, 17 pages.

- invitation à l'action dans sept champs d'intervention, du plus spécifique-l'élève- au plus englobant-la CECQ (p.9-16).

2.3.2 Profil des clientèles immigrantes

- Depuis une dizaine d'années, les allophones arrivent à un rythme assez régulier: plus ou moins 200 annuellement. Toutefois, si l'on tient compte de la décroissance constante de la population québécoise de souche, la proportion des Néo-Québécois ne cesse d'augmenter. Elle représente de 12 à 15% des effectifs scolaires.

- Concentrées surtout au centre-ville (la Basse-ville) et dans le secteur Est (Limoilou), les clientèles immigrantes proviennent:

    - du Sud-Est asiatique. Par ordre d'importance numérique: Cambodgiens, Vietnamiens, Laotiens, plus quelques Chinois de Hong-Kong. Ce pôle constitue le plus grand bassin d'allophones à desservir;

    - de l'Afrique et de l'Europe de l'Est: quelques élèves dans les deux cas;

    - la CECQ dessert aussi quelques Haïtiens.

2.3.3 Organisation scolaire

- Au préscolaire et au primaire, soulignons une orientation, propre à la CECQ.: il n'existe pas de classes d'accueil, mais des mesures d'accueil, même si cet ordre d'enseignement regroupe 75% des élèves allophones. D'une part, la Commission ne peut ignorer l'attachement traditionnel de la population québécoise à la paroisse, et conséquemment à l'école de quartier. D'autre part, elle ne conçoit pas la formation linguistique de ses nouveaux élèves hors de l'environnement socio-culturel normal, qui favorise l'apprentissage d'une langue seconde, en l'occurence le français, outil de communication. C'est là où l'on parle une langue qu'on apprend le plus naturellement à la parler. Enfin, la CECQ estime que tout service pédagogique doit se donner au lieu où se trouve l'enfant.

  Conséquemment et pour toutes ces raisons, la commission scolaire, bien que consciente d'une perte budgétaire majeure, a préféré opter pour des mesures d'accueil, à l'intérieur même de chaque école, même si on n'y dessert qu'un nombre réduit de jeunes Néo-Québécois. Une expérience qui, au fil des ans, a fait ses preuves.

- Au secondaire, on a regroupé les élèves de l'accueil (quatre classes) dans deux écoles; ce qui aboutit, compte tenu du nombre des élèves déjà intégrés, à des concentrations ethniques de l'ordre de 20%. À ce sujet, la direction générale de la CECQ se demande quel est le seuil acceptable qui permettrait d'éviter certains problèmes reliés au poids du nombre.

2.3.4 Services pédagogiques

2.3.4.1 Mesures d'accueil

- À l'intérieur de la grille-horaire (jamais après les cours), à raison de trois à cinq périodes par semaine: assistance directe dans la classe ordinaire ou sous forme de dénombrement flottant.

- Dans le cadre des activités non intégrées offertes aux jeunes des milieux défavorisés, l'élève allophone peut, au même titre, bénéficier de l'aide aux devoirs, assurée bénévolement à la CECQ par des enseignants ou des retraités.

2.3.4.2 Soutien linguistique

Au secondaire, on n'utilise pas le programme *Trait-d'Union*, mais plutôt du matériel créé par les enseignants en place.

2.3.4.3 Évaluation

Une politique à Québec: on évalue et note les élèves, quels qu'ils soient, uniquement dans les matières réussies. Pas plus, on ne déclare en situation d'échec un élève allophone en raison de la langue d'enseignement. Rien n'apparaît au bulletin. Dans le cas du "français d'accueil", celui-ci est accompagné d'un feuillet spécial où l'enseignant inscrit ses remarques. Toutes ces mesures sont destinées à contrer l'influence psychologique de l'échec.

2.3.4.4 Classement

Une autre politique: on classe les jeunes allophones le plus près possible des autres élèves du même groupe d'âge (pas plus d'une année de différence).

2.3.4.5 Adaptation scolaire

On n'y dirige jamais un élève pour des carences linguistiques. D'ailleurs, à la CECQ, on ne compte pas plus d'élèves allophones en adaptation scolaire que d'élèves québécois de souche (proportion en tous points égale).

2.3.5 Ressources humaines

- Des enseignants à l'accueil (classes ou mesures), en place depuis plusieurs années. "Des valeurs sûres", d'ajouter le directeur général adjoint, et dont on essaie d'accroître la compétence: sessions de formation ou de mise à jour, organisées avec le concours de la direction régionale du MEQ (secteur Québec-Appalaches) ou de personnes-ressources autres (v.g. Université Laval, CECM);

- trois conseillers pédagogiques: un spécialiste en mesures d'accueil au primaire, un conseiller pédagogique en accueil au secondaire, un conseiller au Service de l'éducation des adultes;

- un responsable du dossier, soit l'actuel directeur général adjoint.

2.3.6 Ressources financières

Deux sources principales de financement:

- le MEQ, selon la déclaration des clientèles;

- la CECQ, qui dégage, depuis deux ans, une somme du budget du primaire, à l'intention de l'accueil (classes et mesures).

2.3.7 Sensibilisation interculturelle

- En 1990-1991, chez les conseillers pédagogiques et les directeurs de services;

- pour 1991-1992, chez tous les titulaires des premières et des deuxièmes années, dans le cadre d'un perfectionnement systématique des enseignants, réparti sur trois ans.

2.3.8 Interrelations

2.3.8.1 École - parents

- Malgré la bonne volonté et les très nombreux efforts pour faire participer les parents au processus éducatif, en tant que partenaires, on déplore l'absence de résultats. Les écoles ne rejoignent pas ou peu les parents allophones, même si on a assuré la traduction du bulletin descriptif (on vient d'en terminer une version chinoise).
- Pour sa part, le Service de l'éducation des adultes a structuré des cours de français où pas moins de 30 groupes de parents allophones ont été formés.

- Les responsables envisagent de se pencher encore davantage sur cette question.

2.3.8.2 Commission scolaire - communautés culturelles

- Le plan d'action a proposé la création d'un poste d'agent de liaison pour travailler plus étroitement auprès des communautés culturelles. Bon nombre d'entre elles font appel aux services de la commission scolaire, selon leurs besoins plus ou moins proportionnels à leur présence dans les écoles.

- On ne donne pas le Pelo en raison du peu d'enfants par groupe d'âge.

Appréciation personnelle

La Commission des écoles catholiques de Québec s'est dotée d'un plan d'action plus général que détaillé. Ce plan n'en reflète pas moins la stratégie globale, intentionnelle, que la commission a retenue pour répondre aux nouvelles exigences de l'environnement et assurer son devenir de façon harmonieuse. Il s'agit là d'une stratégie qui dépasse d'emblée le simple mécanisme d'adaptation.

Il faut souligner, voire admirer, la dynamique des interactions avec l'environnement, qui se répercute sur l'organisation des services et entraîne logiquement l'innovation, en vue de créer de meilleures conditions d'apprentissage, de développement personnel et collectif. Pour les favoriser, la CECQ met l'accent sur l'aspect humain, en insistant par exemple sur le rôle des personnes qui participent au processus innovateur. D'où sélection méticuleuse, encouragement à la formation, contribution d'éducateurs bénévoles, sans oublier le soutien financier.

Dommage, et les innovateurs le savent, qu'une réussite locale ne garantisse pas automatiquement la possibilité d'une "exportation"! Dommage aussi qu'elle ne trouve pas plus d'imitateurs!

2.4 LA COMMISSION SCOLAIRE BALDWIN-CARTIER

2.4.1 Politique et plan d'action en éducation interculturelle

Voici, en bref, le déroulement de ce dossier.

1989-1990:
2e semestre

- À la demande même du président de la commission scolaire, élaboration d'une politique d'éducation interculturelle par un comité très largement représentatif de l'ensemble des partenaires éducatifs.

- Puis, mise sur pied d'un plan d'action par un second comité, composé majoritairement de directeurs d'école et de conseillers pédagogiques, section française, le secteur anglais n'ayant pas de classes d'accueil.

1990-1991:
5 septembre

- Acceptation, par la direction générale et les commissaires, de la **Politique d'éducation interculturelle** [5] ainsi que du **Plan d'action 90-92.**

- Application immédiate, confiée à la direction des services aux élèves, section française.

25 janvier

- Lancement officiel de la politique, lors du colloque [6] de la commission sur l'éducation interculturelle en milieu scolaire.

13 février

- Diffusion des documents relatifs à la politique et au plan d'action, par les directeurs des écoles et des services, auprès de l'ensemble du personnel.

21 février

- Évaluation [7], par le Comité sur l'éducation interculturelle de la section française, du degré d'atteinte des objectifs du plan d'action. Une vingtaine avaient été retenus pour 1990-1991.

---

5 "Politique d'éducation interculturelle", **Cahier de gestion**, directive 02-00-07,5 pages.

6 "Apprendre ensemble", **Colloque** sur l'éducation interculturelle en milieu scolaire, 25 janvier 1991 (voir Programme).

7 **Plan d'action 90-92, État de la situation**, Comité sur l'éducation interculturelle de la section française, 13 février 1991 (document de travail non paginé, 2e version).

(juin)

- Rapport du directeur général aux commissaires sur l'implantation de la politique en éducation interculturelle.

D'une part, il s'agit d'une politique aux orientations générales très précises: intégration harmonieuse des enfants immigrants, sensibilisation des élèves et du personnel à la diversité culturelle, concertation accrue avec les instances communautaires. D'autre part, c'est un plan d'action soucieux des objectifs et des mesures entrevus par la politique, surtout proportionnés aux ressources humaines et financières mises à contribution. Sous ce dernier rapport, Baldwin-Cartier ne peut s'engager davantage, compte tenu, nous dit-on, d'un très large déficit budgétaire (dépenses récurrentes).

2.4.2 Profil des clientèles immigrantes

On ne parle ici que de celles qui fréquentent la section française:

- population allophone sans cesse croissante, dans une proportion de plus de 1% annuellement;

- jeunes immigrants économiquement favorisés et dont très peu se classent parmi les sous-scolarisés;

- élèves majoritairement en provenance de Taiwan et des pays arabes, v.g. Koweït, Arabie Saoudite, Liban.

2.4.3 Organisation scolaire

- La Commission scolaire dessert douze municipalités.[8] Bien que les clientèles jouissent à 85% du transport organisé, on vise à desservir les élèves de l'accueil, ordres préscolaire et primaire, autant que possible dans les écoles de quartier. L'expérience tend à prouver que l'intégration au secteur régulier en est par après favorisée. Dans ces écoles, la concentration ethnique peut atteindre jusqu'à 40%. Ce fait n'est pas dû seulement à l'organisation du transport, mais aussi parce que certaines communautés culturelles vivent dans tel quartier ou telle municipalité (v.g. Dollard-des-Ormeaux, Pierrefonds).

- Tous les "arrivants" passent par les classes d'accueil (à quelques exceptions près) et y séjournent en moyenne de huit à douze mois. Pour l'admission au préscolaire et au primaire, le processus est centralisé dans une seule école, sous la responsabilité du directeur. Dans ce cas, il faut souligner que la personne se sent débordée, avec le danger de négliger les autres tâches. Aussi, pense-t-on sérieusement à ramener l'admission au centre administratif, où se situe déjà celle

---

[8] **Répertoire géographique des écoles des réseaux français et anglais 1988-1989** (feuillet bilingue).

des élèves allophones du secondaire, sous la responsabilité de la conseillère pédagogique.

- Actuellement, au préscolaire, on compte six classes d'accueil; au primaire, douze; au secondaire, douze également.

2.4.4 Services pédagogiques

2.4.4.1 Soutien linguistique

- Au primaire, périodes additionnelles de français, intégrées à l'horaire sur le temps alloué aux spécialistes, avec le concours de deux orthopédagogues; après la classe, grâce à des bénévoles encadrés par la direction de l'école, qu'il s'agisse de conversation française en sous-groupes ou d'appoint en lecture et en écriture;

- au secondaire, application du programme *Trait-d'Union*; récupération, l'été , sous deux formes possibles: soit des cours structurés (deux semaines et demie en juillet), soit de l'auto-perfectionnement [9] dans le cadre d'un projet-pilote expérimenté depuis deux ans, et dont les résultats se révèlent positifs. L'une et l'autre mesures de récupération nécessitent la participation financière des parents.

2.4.4.2 Classement en mathématique

À Baldwin-Cartier, dans toute la commission, chaque élève du secondaire est classé en mathématique à son niveau réel. Cela est aussi valable pour les élèves allophones. Égalité de traitement qui suppose, dans l'agencement des horaires, la disponibilité de trois ou quatre enseignants-ressources du régulier. Au début, ils ont manifesté certaines résistances, vite atténuées par la motivation et la revalorisation des élèves.

2.4.4.3 Évaluation

À la fin de son séjour à l'accueil, l'élève passe les examens du régulier, avec l'interprétation des résultats qui s'impose.

2.4.4.4 Adaptation scolaire

Peu d'élèves allophones y sont dirigés. Par exemple: deux seulement en septembre prochain.

---

9 Gracia Gough, "Un peu plus haut, un peu plus loin", **Cahier d'exercices préparés à l'intention des élèves allophones intégrés au secteur français**, Services de l'enseignement (Tableaux grammaticaux, 63 pages et Exercices, 20 sections).

2.4.4.5 Matériel didactique

À ce chapitre, le budget est décentralisé et remis intégralement aux écoles.

2.4.5 Ressources humaines

- Environ 25 enseignants à l'accueil;

- une conseillère pédagogique à l'accueil et à l'interculturel, deux jours et demi par semaine;

- un comité sur l'éducation interculturelle, section française. Après avoir élaboré, puis évalué le plan d'action, on en est à l'étude des règlements dans les écoles. Non pas nécessairement pour les uniformiser, mais pour délimiter en quelque sorte les réponses à donner aux exigences, religieuses ou autres, de certains groupes ethniques;

- un responsable du dossier, en l'occurrence le directeur des services aux élèves, section française.

2.4.6 Sensibilisation interculturelle

- Depuis janvier 1990, perfectionnement des enseignants, dans le cadre du certificat en éducation interculturelle offert par l'UQAM, avec cours sur place;

- en janvier 1991, un premier colloque intitulé "Apprendre ensemble" et subventionné par le Secrétariat d'État. Il réunissait près de 275 personnes oeuvrant à la commission scolaire à titres divers, sections française et anglaise. On pourra lire avec intérêt les résultats du sondage [10] effectué auprès des participants;

- pour 1991-1992, aucune planification particulière, compte tenu des contraintes budgétaires imposées par le déficit.

2.4.7 Interrelations

2.4.7.1 École - parents

On ne décèle aucune problématique particulière, nous dit-on. Les communications se font ici facilement, directement, sans interprète, puisque chacun peut parler l'anglais.

---

[10] "Apprendre ensemble", **Colloque** sur l'éducation interculturelle en milieu scolaire, Résultats du sondage, Services aux élèves, 4 mars 1991 (document non paginé).

2.4.7.2 Commission scolaire - communautés culturelles

- Les relations avec les organismes socio-communautaires (v.g. le CLSC, l'Association interculturelle de l'Ouest de l'Île) sont du ressort de la direction générale qui entend, en ce domaine, jouer un rôle de leadership, comme le souligne d'ailleurs la politique d'éducation interculturelle.

- Quant au Pelo, des cours de langue arabe sont donnés après la classe. Toutefois, les élèves doivent assumer le coût de leur transport.

- La seule difficulté, c'est l'organisation des cours de français à l'intention des parents d'enfants allophones: question de transport et de locaux disponibles. Un projet conjoint Commission scolaire et CLSC est présentement à l'étude.

Appréciation personnelle

La politique d'éducation interculturelle, très condensée, apparaît comme réaliste et réalisable: suffisamment précise pour bien définir la responsabilité sociale de la Commission scolaire Baldwin-Cartier dans le processus d'intégration des élèves allophones; clairement exprimée, de caractère pragmatique, sans considérations philosophiques superflues (*English type*).

Il serait intéressant d'analyser le Plan d'action et le document d'évaluation qui permettra au Comité sur l'éducation interculturelle de mesurer le degré de conformité entre les objectifs et les moyens, d'identifier tout naturellement certains obstacles susceptibles de ralentir l'application de la politique, de s'assurer de la valeur d'engagement des personnes et des services au regard d'une tâche commune: l'intégration harmonieuse des enfants immigrants.

2.5 LA COMMISSION SCOLAIRE CHOMEDEY DE LAVAL

À Chomedey de Laval, il n'existe pas encore de structure formelle de service pour l'intégration des élèves allophones, même si, depuis 1975, la commission a mis en place des classes d'accueil. C'est en vue de l'implantation éventuelle d'un tel service que Mme Lachance, auparavant directrice d'une école secondaire, a été appelée, en janvier dernier, au centre administratif, à titre de nouvelle coordonnatrice à l'adaptation scolaire, aux services personnels à l'élève et, depuis peu, à l'accueil et aux communautés culturelles. Idéalement, il faudrait détacher le tout nouveau champ d'intervention, soit accueil et communautés culturelles, du secteur de l'adaptation scolaire.

Ce qui semble encourageant, c'est une actuelle prise de conscience par les autorités de la réalité multiethnique des écoles. Ainsi, dans les orientations pour 1991-1992, on a accordé une priorité aux communautés culturelles. Mais pour ne pas s'en tenir à un discours théorique, la commission a l'intention de se donner les moyens d'assurer sa responsabilité sociale dans l'intégration des immigrants. Elle le fera en appuyant concrètement la création d'une structure organisationnelle, capable de stimuler le milieu interne, de produire et de transmettre de l'information vers le haut et vers le bas, de suggérer certaines initiatives destinées à favoriser l'engagement de chacun.

Il s'agit d'une sorte de virage. Pour le réussir et dynamiser le nouveau service, la coordonnatrice entrevoit, entre autres, la poursuite des objectifs suivants:

- la stabilité de l'équipe des enseignants à l'accueil. Par exemple, assurer la permanence minimale d'un noyau de trois professeurs par école desservant des classes d'accueil, quel qu'en soit le nombre;

- l'évaluation des mesures en classes fermées face au recrutement incessant d'enseignants supplémentaires, payés à la leçon;

- la connaissance poussée de la population immigrante; identification systématique de la clientèle par nationalité, afin de renseigner les écoles et la commission sur l'impact socio-pédagogique de la concentration ethnique et les sensibiliser au fait d'l'immigration; -la satisfaction adéquate des besoins exprimés par les écoles; normalisation du soutien technique accordé à 40% depuis janvier 1991 et nomination d'un conseiller pédagogique à temps plein à l'accueil.

- la prise en compte dans la planification budgétaire, actuellement prévue, de la priorité accordée aux communautés culturelles et, en ce sens, des mesures préconisées par la coordonnatrice du dossier.

En attendant la réalisation de ces objectifs et dans un effort d'unification, de coordination et de suivi du dossier, Mme Lachance s'est empressée de produire un document d'information[11] destiné à tous les directeurs des écoles. Elle y traite des

[11] **Communautés culturelles**. La Commission scolaire Chomedey de Laval, 6 pages et annexes.

services offerts, des procédures à suivre à l'accueil afin d'assurer à chaque élève immigrant une intégration respectueuse de sa diversité.

Enfin, si les instances supérieures, sensibilisées au fait de l'immigration, désirent se donner une politique ou même un plan d'action, la nouvelle responsable souhaite qu'on y détermine trois axes précis: les élèves, les enseignants et les parents. D'ici là, elle prépare pour août prochain un rapport qu'on lui a commandé sur l'état de la situation.

2.5.2 Profil des clientèles immigrantes

- Concentrées davantage dans la zone ouest de la commission (secteurs Chomedey et Saint-Martin), elles représentent 18% de la population scolaire, dont 10% proviennent de la Commission scolaire des Mille-Iles. Compte tenu que celle-ci ne fournit que des mesures de francisation au préscolaire, une entente inter-commissions stipule que Chomedey de Laval doit desservir les élèves allophones du primaire et du secondaire.

- Par ordre d'importance numérique, on dénombre surtout des Grecs, des Arméniens, des Libanais et des Portugais. Dans le cas de ces derniers, on observe un phénomène accéléré de mobilité résidentielle. Longtemps situés au centre-ville de Montréal (secteur Duluth), ils se déplacent peu à peu vers la banlieue Nord.

- De façon générale, l'intégration ne pose pas de problème particulier tant au primaire qu'au premier cycle du secondaire. Par contre, au deuxième cycle, dès qu'on déborde le cadre des activités parascolaires, on est confronté à de très nombreuses difficultés. Entre autres: l'utilisation abusive de la langue anglaise, les conflits interethniques majeurs, la sous-scolarisation de plus en plus accentuée (notamment avec l'arrivée récente de Jamaïcains et de Haïtiens), la faiblesse prononcée en français des élèves qui proviennent des écoles ethniques privées (v.g. grecque et arménienne).

2.5.3 Organisation scolaire

- À Chomedey de Laval, le principe de l'école de quartier ne prévaut nullement. Tous les élèves sont regroupés et transportés, même au prix de déboursés supplémentaires, notamment dans le cas des élèves du préscolaire et du primaire.

- L'accueil accuse une expansion constante. En 1975, au primaire et au secondaire, on ne comptait que trois ou quatre classes, regroupées dans une seule école. En 1990-1991, on desservait dix-sept classes de préscolaire et de primaire dans trois écoles, dont l'une vit avec plus d'acuité le phénomène de la concentration ethnique estimée à 47%. Au secondaire, quinze groupes de premier cycle et quatre de deuxième cycle sont répartis dans deux écoles, d'où des concentrations de l'ordre de 43% et de 27% respectivement. Pour 1991-1992, les prévisions sont encore à la hausse, surtout si l'on tient compte par exemple que, depuis la fin des hostilités dans le Golfe Persique, les arrivées ont

été ininterrompues, jusqu'à commander l'ouverture de sept nouveaux groupes (cinq au primaire et deux au secondaire).

- De plus, aucun élève immigrant n'est intégré en cours d'année.

2.5.4 Services pédagogiques

2.5.4.1 Mesures de francisation

Une centaine de jeunes en bénéficient.

2.5.4.2 Mesures d'accueil

- Deux à trois périodes par semaine intégrées à l'horaire (style dénombrement flottant), données aux élèves regroupés par cinq selon leurs habiletés langagières, avec le concours d'enseignants payés à la leçon;

- aide aux devoirs;

- parrainage (primaire avec premier cycle du secondaire) ou, depuis deux ans, tutorat dans toutes les matières (primaire avec douance).

2.5.4.3 Soutien linguistique

- Au primaire, on se limite aux mesures d'accueil.

N.B.: Les élèves allophones des Mille-Îles qui fréquentent Chomedey de Laval se voient offrir par leur propre commission scolaire des cours d'été d'un mois axés sur la communication orale.

- Au secondaire, deux mesures complémentaires: le programme *Trait-d'Union* offert comme cours optionnel à caractère très incitatif, et un certain nombre de périodes par cycle facilitant les acquis linguistiques spécifiques à certaines matières.

2.5.4.4 Évaluation et classement

Les procédures que supposent ces deux processus, au regard de l'intégration, ont été clairement définies, de sorte que les directeurs des écoles ne peuvent plus changer les recommandations du comité de classement avant la fin de la première étape:

- dans l'analyse du dossier d'un élève du primaire, on tiendra compte de ses résultats à l'accueil, aux examens du secteur régulier de l'année précédente (lecture, écriture et mathématique) ainsi qu'au test de psychométrie;

- dans le cas d'un élève du secondaire, on tiendra compte de l'évaluation fournie par le titulaire, par l'enseignant en dénombrement flottant ainsi que par le conseiller en orientation.

2.5.4.5 Adaptation scolaire

Même si l'on estime à 25% la proportion d'allophones à l'accueil qui se retrouvent en post-accueil, il ne faut pas conclure pour autant qu'ils constituent majoritairement la clientèle de l'adaptation scolaire. Si certains élèves immigrants sont dirigés dans ce dernier secteur, c'est pour des raisons autres que linguistiques (v.g. déficience intellectuelle, mésadaptation socio-affective). Bref, le secteur recrute environ 12% de la population scolaire de Chomedey, dont les allophones dans une proportion de 2%.

2.5.4.6 Matériel didactique

On utilise le matériel offert par la CECM (v.g. *Trait-d'Union, Boîte à outils*) ou bien on en invente sur place pour les besoins de la cause.

2.5.5 Ressources humaines

- Depuis octobre 1991, un professeur libéré à 40% de sa tâche, afin de pallier à la carence de support technique aux écoles desservant l'accueil. Pour 1991-1992, on désire en faire un poste à temps plein;

- une conseillère pédagogique à l'accueil (classes et mesures) est souhaitée pour 1991-1992;

- une coordonnatrice répond, depuis janvier 1991, du dossier "accueil et communautés culturelles".

2.5.6 Ressources financières

- Financement estimé suffisant pour les classes d'accueil; mais inadéquat dans le cas des mesures à appliquer après le 30 septembre ou des services à donner aux élèves en provenance des écoles privées ethniques, dont les acquis sont jugés insuffisants;

- étude prévue en fonction d'une rentabilisation budgétaire en couplant certains types de subventions;

- attentes au regard de la planification actuellement en cours à la commission: un supplément budgétaire substantiel serait nécessaire.

2.5.7 Sensibilisation interculturelle

- Dans le cadre institutionnel, aucune systématisation, malgré l'intérêt manifesté en ce domaine par le Syndicat des enseignants, qui offre une collaboration financière dans l'éventualité d'un projet commun avec la commission;

- quelques écoles se sont toutefois prévalues d'une journée offerte par le MEQ.

N.B.: Il faut souligner l'effort de certaines écoles pour sensibiliser réciproquement leurs clientèles d'ancienne et de nouvelle souche et améliorer, surtout après les troubles d'avril 1990, les relations entre les différents groupes ethniques. Notons en ce sens la mise sur pied de comités interculturels par niveaux et la participation massive à la Semaine interculturelle nationale. Aussi, la formation du Comité des communautés culturelles, composé de directeurs des écoles desservant des classes d'accueil et de fortes concentrations ethniques, visant à favoriser un climat d'acceptation mutuelle.

2.5.8 Interrelations

2.5.8.1 École - parents

Une problématique liée à des obstacles d'ordre linguistique et culturel mais, jusqu'à maintenant, aucune recherche de solutions capables d'intensifier les relations.

2.5.8.2 Commission scolaire - communautés culturelles

- On ne donne pas de Pelo.

- Le Service de l'éducation des adultes a organisé des cours de français à l'intention des parents d'élèves allophones. Toutefois, on déplore ici l'absence de concertation avec le secteur de l'enseignement aux jeunes.

Appréciation personnelle

À Chomedey de Laval, on semble commencer une démarche pour développer une sensibilité réelle aux communautés culturelles et afin de s'inscrire de façon visible dans la mission éducative de la commission.

L'interculturel figure d'emblée au champ des préoccupations de la nouvelle coordonnatrice. On se prend à souhaiter qu'elle réalise l'important programme qui est amorcé.

2.6 LA COMMISSION DES ÉCOLES PROTESTANTES DU GRAND MONTRÉAL (CEPGM)

2.6.1 Politique et plan d'action en éducation interculturelle

Une politique d'éducation muticulturelle et multiraciale [12] a été sanctionnée en septembre 1988 par les gestionnaires au niveau hierarchique le plus élevé. Depuis cette date, elle affecte la CEPGM dans son ensemble.

Elle prend comme point d'appui la philosophie protestante d'ouverture aux autres croyances avec le respect des différences. Humanisme typique, qui rend généreux et accueillant. D'où la force institutionnelle qui, paraît-il, réside dans l'aptitude traditionnelle de la commission, non seulement à tolérer les différences, mais à les accueillir.

La diversité ne se fonde pas sur une valeur unique , v.g. l'uniformité culturelle, mais sur un ensemble complexe et nuancé de valeurs. Le paradoxe de l'unité dans la diversité n'a jamais eu autant de sens que de nos jours. Ce qui importe, c'est de garder le milieu ouvert aux différences, de rendre toujours possible une tolérance positive, de promouvoir une meilleure intelligence des valeurs culturelles des ethnies. Cela suppose le respect de soi et des autres, une profonde empathie envers autrui, conditions essentielles de l'harmonie interculturelle. C'est dans la mesure où les dirigeants et les clientèles s'écoutent mutuellement et communiquent entre eux que s'atténuent les dangers du racisme et de la discrimination, tous deux dénoncés par la politique de la CEPGM, sans qu'elle puisse évacuer totalement les incidents ou les conflits raciaux.

La reconnaissance de la légitimité et de l'importance des autres groupes ethnoculturels, tout comme la coopération entre des groupes ethniques différents, ne suppose pas la subordination d'une entité à une autre. D'ailleurs, on ne se sent pas menacé comme groupe culturel particulier. À l'exception des Québécois de vieille souche, tous sont minoritaires ici.

Dès lors, il est tout naturel que l'hétérogénéité soit devenue l'un des principes organisateurs de la CEPGM, l'un des thèmes implicites de sa gestion. Concrètement, la politique multiculturelle et multiraciale de la commission découle de nombreux impératifs. Disons qu'elle est née dans un contexte de remise en question:

- population immigrante de plus en plus francophone (40%);
- vitesse du phénomène;
- embauche de jeunes enseignants francophones, québécois de souche, peu sensibilisés à des clientèles multiethniques;
- enfin, essoufflement du système.

---

[12] **Éducation muticulturelle et multiraciale**, Adoption des politiques, 7 février 1989, 13 pages et Annexe A, 10 pages

En gros, la politique considère et admet au premier plan:

- la valeur universelle des cultures;
- le principe de l'interaction culturelle;
- la généralité des préjugés et des stéréotypes, le plus souvent négatifs, qui accentuent les différences;
- la recherche de l'équité;
- la dynamique des rapports intercommunautaires.

Des mesures concrètes d'application accompagnent les principes généraux de la politique et viennent appuyer pleinement la reconnaissance de l'éducation multiculturelle et multiraciale (EMM) comme partie essentielle de la stratégie organisationnelle. En ce sens, on pourrait croire à l'existence d'un plan d'action. Cependant, on n'en est qu'à l'étape d'élaboration d'un plan quinquennal. Conséquemment, cette politique se traduit dans la mission éducative de la CEPGM, dans ses objectifs annuels à l'intérieur même des priorités de la direction générale et, logiquement, dans la planification budgétaire.

Ces mesures concernent entre autres:

- le processus d'accueil;
- les services de l'enseignement;
- les activités parascolaires;
- la formation ou le perfectionnement des maîtres;
- la sensibilisation interculturelle de toutes les personnes qui oeuvrent au sein de la CEPGM;
- le développement de relations harmonieuses, concertées et efficaces, avec les communautés culturelles.

Aussi, comme politique et mécanismes d'intégration vont de pair, la principale mesure demeure sans contredit la création d'une très large structure d'accueil, soit le Service d'éducation multiculturelle et multiraciale (SEMCMR). Projet-pilote mis en place dès l'énoncé de la politique, dont le rôle et le fonctionnement se sont peu à peu précisés, voire élargis avec une belle flexibilité. On trouvera, dans le document même de la **Politique** ainsi que dans **Annex A** [13], l'organigramme, les caractéristiques et le rôle du service, la description des tâches des personnes qui lui sont rattachées (cf. autre document [14]) et les allocations budgétaires afférentes.

---

[13] **Annex A,** Multicultural-Multiracial Services Model, p.12-21.

[14] **Description de tâches**, Responsable des relations écoles-communautés ethno-culturelles, 2 pages.

L'application de la politique dépend en majeure partie de la responsabilité des directeurs de régions (trois au secteur anglais et deux au secteur français). Leur rôle y est prépondérant: permettre le meilleur arrimage possible entre le SEMCMR et les écoles; dès lors, faciliter la tâche du responsable du Service. Ce qui ne signifie pas que ce dernier transcende les régions. Pour éviter toute confusion administrative, on a bien délimité le niveau d'autorité du responsable en lui donnant le titre de directeur adjoint. Il relève du directeur général, fonction en tous points égale, nous dit-on, à celle du directeur régional. L'autorisation de celui-ci sera toujours requise, qu'il s'agisse d'une demande expresse de la part d'une école à l'endroit du SEMCMR ou d'un projet que ce dernier désire réaliser dans une ou plusieurs écoles.

Lors de sa mise en place, le Service était rattaché à celui des étudiants. Maintenant séparé, il jouit d'une plus grande visibilité, mais de budgets plus modestes. Travaillant d'abord en étroite collaboration avec les deux conseillers pédagogiques en enseignement moral et religieux, le SEMCMR oeuvre maintenant en collégialité avec le Service de l'enseignement, les Services aux étudiants, le Service de l'éducation des adultes et le Département des communications, tout en respectant l'autorité des régions.

Enfin, pour souscrire plus adéquatement à ses nombreuses fonctions (liaison, information, communication, sensibilisation) le SEMCMR s'est donné depuis septembre 1990 un outil important: **Multiculturalisme**, un bulletin de nouvelles bilingue, publié mensuellement. On y voit comment s'applique la politique d'éducation multiculturelle et multiraciale à l'échelle de la CEPGM, et dans toutes les dimensions de la politique.

2.6.2 Profil des clientèles immigrantes

2.6.2.1 Population scolaire 1990-1991: 31 000 élèves

- Lieu de naissance:
  - au Québec — 24 000 élèves
  - ailleurs au Canada (mobilité pan-canadienne) — 1 000 élèves
  - à l'étranger (en provenance de 97 pays différents) — 6 000 élèves

- Répartition par secteur:
  - au secteur anglais — 18 000 élèves
  - au secteur français — 13 000 élèves

5 500 élèves*

- Ces élèves déclarent le français comme langue maternelle; les autres parlent près de 60 langues différentes.

2.6.2.2 Clientèles immigrantes

- De moins en moins traditionnelles par rapport à ce qu'elles étaient autrefois, i.e. blanche, protestante et européenne;

- concentrées numériquement au sein des communautés culturelles suivantes: noire anglophone (v.g. des Antillais), noire francophone (v.g. des Haïtiens), asiatique (v.g. des Chinois, des Cambodgiens, des Indiens, des Pakistanais), hispanophone (v.g. des Latino-Américains) et grecque;

- à noter ici la différence avec d'autres commissions scolaires. À la CEPGM, lorsqu'on parle de seuil de tolérance du système, il ne s'agit pas des élèves immigrants comme tels (environ 31%), mais plutôt du pourcentage de ceux à admettre au secteur français afin de conserver "l'historicité anglophone". Actuellement, ce seuil est presque atteint.

2.6.3 Organisation scolaire

Chaque directeur régional au secteur français est aussi répondant de l'accueil, service qu'on retrouve dans la presque totalité des écoles francophones. En effet, les jeunes allophones sont majoritairement desservis dans l'école de leur quartier, puisque la répartition géographique des familles immigrantes facilite cette situation. Avec, comme conséquence, un taux de concentration ethnique plus élevé dans certaines écoles et variable selon la partie est ou ouest du territoire scolaire desservi. D'où un environnement favorable ou non à l'intégration selon l'allégeance linguistique. C'est là, selon M. Fontaine, directeur régional (Région I, française), que réside le défi de l'intégration.

2.6.4 Services pédagogiques

2.6.4.1 Soutien linguistique

- Journée complète à la maternelle;
- aide directe avec la présence en classe du professeur de soutien;
- "team teaching";
- dénombrement flottant;
- parrainage;
- étude surveillée par les enseignants dans leur tâche d'encadrement ou par des parents d'élèves allophones, après les cours de français offerts à leur intention, ou encore par des bénévoles;
- école du samedi (9h00 à 12h00), accessible aux élèves du primaire et du secondaire, avec le concours d'étudiants-maîtres de la faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Selon leur performance, ils peuvent être engagés à titre de suppléants.

2.6.4.2 Évaluation

Réflexion en cours:

- sur l'administration et l'interprétation des tests d'aptitudes;
- sur le trop grand nombre d'élèves immigrants, v.g. les Antillais, acheminés en classes spéciales.

2.6.4.3 Matériel didactique

Mise en place, en avril dernier, d'un comité consultatif de révision des programmes et du matériel didactique, incluant celui des bibliothèques scolaires.

2.6.5 Ressources humaines

- Au SEMCMR, huit personnes: le directeur adjoint, l'officier de liaison, responsable de la recherche et du développement de programme, cinq "ethnocultural community-school workers" et une autre personne, responsable des ateliers de sensibilisation interculturelle;

- pour 1991-1992, nomination d'un conseiller pédagogique en adaptation de l'enseignement.

2.6.6 Ressources financières

- Utilisation maximale des budgets en faveur des écoles;

- rôle important des subventions, quelle qu'en soit la source (MEQ, MCCI, Secrétariat d'État) et des "commandites". Ces dernières assurent majoritairement le financement de plusieurs comités (v.g.le Comité de révision et de développement des programmes et du matériel didactique);

- budget d'opération relatif au SEMCMR: environ 175 000$.

2.6.7 Sensibilisation interculturelle

- Un enseignant multiplicateur par école;

- comité régional d'ateliers, composé entre autres d'enseignants multiplicateurs (cf. mandat: **Multiculturalisme**, no 1, septembre 1990, p.1);

- groupe d'étude sur l'éducation multiculturelle et multiraciale;

- ateliers du SEMCMR, offerts en français et en anglais, avec le concours du MEQ, du CEICI, de l'Université Bishop et même d'une consultante, Renée Bourque, spécialiste dans le domaine des relations interculturelles. Le **Multiculturalisme**

(op.cit.) fait la promotion de chaque atelier donné, par exemple, à l'intention des enseignants, des administrateurs, des directeurs d'école, du personnel non enseignant, voire des bénévoles. Dans le cadre desdits ateliers, toutes ces personnes ont été systématiquement sensibilisées à la politique d'éducation multiculturelle et multiraciale de la CEPGM.

- formation des maîtres: étroite collaboration avec la faculté d'éducation de l'Université McGill, qui a créé récemment le Comité ITEC (*Intercultural Teacher Education Committee*) afin de faciliter l'intégration des concepts interculturels à la carte des cours; colloque conjoint avec la même université, traitant de l'impact de la réalité multiculturelle sur les maisons d'enseignement responsables de la formation des maîtres.

2.6.8 Interrelations

2.6.8.1 École - parents

- Service de banque d'interprètes et de traducteurs bénévoles;

- tournée systématique d'information, le soir, dans toutes les écoles par les "ethnocultural community school workers";

- production par le SEMCMR de trousses d'informations et de vidéos.

2.6.8.2 Commission scolaire - communautés culturelles

- À ce chapitre, on me fait remarquer que la CEPGM a l'habitude des rapports interethniques nombreux, liée à l'histoire de l'immigration au Québec. On a appris à traiter avec les communautés culturelles et à déterminer la nature des rapports. Ce qui n'empêche pas de croire qu'on peut toujours améliorer les relations;

- le Pelo: au rythme des demandes des communautés culturelles, dont la plupart donnent elles-mêmes les cours de langues le samedi;

- cours de français aux parents grecs (environ 1800), jour, soir ou samedi. On leur offre aussi la possibilité de surveiller, avec rémunération, les dîners ou l'étude des jeunes;

- décentralisation de l'éducation des adultes: ouverture des écoles et accessibilité aux locaux;

- quatre comités de liaison (noir anglophone, chinois, grec et haïtien): étude des problèmes particuliers à une ethnie, d'où information de première main. Addition possible d'un cinquième comité en 1991-1992;

- un comité consultatif multiculturel et multiracial: formé de seize membres, dont des représentants des associations ethnoculturelles ou autres, il est chargé d'animer le milieu, d'inviter à l'ouverture et à l'acceptation réciproque (réunion bi-mensuelle).

Appréciation personnelle

Il faut d'abord reconnaître que l'histoire de l'immigration au Québec a forgé dans le milieu anglophone montréalais une structure d'accueil unique par certains côtés. Rien d'étonnant alors qu'une instance supérieure de la CEPGM me fasse tout naturellement remarquer que la compréhension et l'acceptation s'accompagnent de l'échange de personnes et de services. Il faut aussi concéder que la commission, avec des moyens apparemment adéquats, se révèle particulièrement attentive aux différences culturelles dans la planification et la distribution de ses nombreux services.

Il m'apparaît également que la CEPGM s'est assurée que les membres des groupes ethniques connaissent suffisamment les services offerts. L'information, abondante et à jour, les rejoint dans leur milieu. Ce qui a sûrement nécessité une adaptation du contenu ainsi que des modes efficaces de diffusion. Ici, de façon précise, les responsables des relations écoles-communautés culturelles ont certes contribué à briser la distance culturelle, souvent observée ailleurs, entre les personnes immigrées et la société d'accueil. Dans le même sens, il me faut noter la composition ethnoculturelle, tant des effectifs du SEMCMR que des divers comités. Elle reflète l'éventail du milieu socio-scolaire;conséquemment, les immigrants doivent se reconnaître plus aisément dans l'image projetée par les responsables de la CEPGM.

Enfin, soulignons la revalorisation des individus et des groupes issus des communautés culturelles lorsqu'ils s'engagent dans divers mécanismes de consultation et de participation. On met ainsi largement à contribution leur expérience et leur compétence dans la gestion des services d'un monde nouveau.

Bref, de façon remarquable, la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal s'est assurée de l'engagement social des immigrants, si l'on considère les résultats dans le champ de la concertation et du partenariat.

2.7 LA COMMISSION SCOLAIRE SAINTE-CROIX

2.7.1 Politique et plan d'action en éducation interculturelle

Sensible aux enjeux de l'immigration, soucieuse de la qualité de vie de sa population, la commission scolaire s'est dotée d'une politique et d'un plan d'action en éducation interculturelle. Non seulement parce qu'elle reçoit de plus en plus d'élèves des communautés culturelles, me rappelle M. Roch Archambault, directeur des services éducatifs et responsable du dossier, mais encore parce qu'elle est consciente de la nécessité de préparer sa clientèle à vivre dans une société où le pluralisme culturel est devenu une inéluctable réalité.

De tels enjeux ne peuvent être concrétisés sans un engagement total de tous les partenaires scolaires, l'avenir de la société reposant, on le sait, sur la solidarité de la collectivité. Ainsi, le Québec ne peut plus se permettre d'accepter passivement la coexistence avec les autres groupes ethnoculturels. S'il veut maintenir son caractère de société distincte, il doit développer une cohésion culturelle à l'intérieur de laquelle Québécois de souche et Néo-Québécois échangent et coopèrent.

La pluralité des cultures dans notre société représente un potentiel et une indéniable richesse depuis longtemps reconnus à la commission scolaire Sainte-Croix. D'où l'effort institutionnel évident dans la compréhension des cultures, dans une meilleure capacité de communication entre personnes d'allégeances culturelles diverses ainsi que dans l'acquisition d'attitudes et de comportements positifs réciproques. Concrètement, dans les dix dernières années, la commission s'est efforcée d'ajuster son système éducatif à la nouvelle réalité et, plus particulièrement, de donner une réponse adéquate et équitable aux nouveaux besoins de ses élèves immigrants. Dans cette optique, voici en rétrospective la stratégie adoptée.

1984-1985:

- Amorce de réflexion sur la nécessité de développer un projet de politique et de plan d'action, en vue d'implanter l'éducation interculturelle dans le milieu.

- Mise en place d'un comité à cet effet, animé par le directeur du Centre de recherche en interculturel (CRI) de l'Université de Sherbrooke. Remise d'un rapport et de recommandations, suite à l'analyse des nouveaux besoins jugés prioritaires.

1987-1988:

- Production d'un second rapport présentant les résultats des consultations faites entre temps auprès de cinq groupes de travail: directeurs d'école, enseignants, professionnels, élèves de 4e et de 5e secondaire, parents délégués par les comités d'école.

1988-1989:

- Priorité exprimée par le Conseil des commissaires sur le support nécessaire aux ethnies pour favoriser leur intégration harmonieuse à la communauté québécoise.

- Consultation élargie en matière d'immigration et d'intégration auprès de partenaires du monde scolaire: associations syndicales et professionnelles, universités, organismes publics, communautés culturelles, commissaires.

1989-1990:

- Adoption, le 31 octobre, de la **Politique en éducation interculturelle** [15] et, en novembre, du **Plan d'action triennal relatif à l'application de ladite politique**.[16]

- Formation d'un comité de mise en application de la politique.

2.7.1.1 Politique en éducation interculturelle

S'appuyant sur les principes de la Charte des droits de la personne: harmonie, égalité, justice, et en lien avec les orientations interculturelles du Conseil supérieur de l'éducation, la politique de Sainte-Croix:

- prône une approche fondamentale d'inclusion;

- encourage l'acceptation et la compréhension mutuelles;

- considère la clientèle migrante comme partie intégrante du système scolaire, sans quoi la commission créérait des différences et compromettrait l'égalité de l'échange;

- reconnaît pleinement le rôle stratégique de l'école dans le processus de socialisation des jeunes des communautés culturelles ainsi que dans la transmission d'éléments culturels, notamment en ce qui a trait au respect du français, outil de communication ainsi que de la culture francophone;

- s'exprime concrètement par le choix d'objectifs prioritaires dans six champs précis d'action, à savoir: les élèves, les parents, les intervenants scolaires, le matériel didactique, l'école elle-même et la Commission scolaire Sainte-Croix;

---

15 **Politique interculturelle**, Services éducatifs, octobre 1989, 29 pages.
16 **Plan d'action relatif à l'application de la politique en éducation interculturelle**, Services éducatifs, novembre 1989, 32 pages et annexe.

- détermine enfin certaines conditions que commande son application: consultations ultérieures, formation d'un comité aviseur de coordination, nomination d'un responsable du dossier de l'interculturel et allocation de budgets appropriés.

2.7.1.2 Plan d'action relatif à l'application de la politique

Élaboré également avec le milieu afin d'actualiser la politique en éducation interculturelle, le plan d'action voulait pallier certaines difficultés liées au processus d'intégration des élèves immigrants, à savoir:

- manque de qualification spécifique des enseignants à l'accueil;
- carence d'instruments appropriés d'évaluation des apprentissages des nouvelles clientèles;
- pénurie de ressources documentaires et de recherches universitaires pour faciliter les apprentissages linguistiques des élèves allophones;
- utilisation abusive de la langue anglaise par bon nombre d'élèves;
- maîtrise insuffisante du français chez les parents;
- embarras des dirigeants face au phénomène des fortes concentrations ethniques dans plusieurs écoles.

Pour remédier à ces difficultés, le plan d'action propose une centaine de mesures d'intervention, échelonnées sur trois ans (1989-1992), à caractère essentiellement informatif et indicatif, dont la moitié vise le mieux-être de tous les élèves de la commission. Certaines de ces dispositions interpellent particulièrement des actions et des attitudes qui incitent à l'acceptation, à la participation pleine et entière de tous.

L'intégration, rappelle une seconde fois M. Archambault, n'est plus l'affaire exclusive des immigants, mais la démarche de toute la société. C'est d'ailleurs dans cette perspective qu'on a déposé un mémoire [17] en janvier dernier, à l'occasion des consultations faites par le MCCI, suite à la parution de son Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration. Par ce geste, Sainte-Croix entendait démontrer une fois de plus qu'elle peut, en tant qu'institution responsable, contribuer à "bâtir ensemble au Québec"; conséquemment, jouer totalement son rôle social, économique et culturel.

[17] "La Commission scolaire Sainte-Croix ...une réalité ...un point de mire ...des enjeux importants ...", **Mémoire** présenté au secrétariat de la Commission de la culture, janvier 1991, 62 pages.

Dès lors, il va de soi que la gestion affronte des défis neufs et stimulants et, selon mon interlocuteur, il ne s'agit plus de **gérer** la diversité, mais plutôt **la complexité**. Ne faut-il pas composer avec les attentes d'un environnement hétérogène et mouvant, rechercher un nouvel équilibre entre le sociétal et l'organisationnel? Bref, il faut être pédagogue plutôt qu'administrateur.

2.7.2 Profil des clientèles immigrantes

- Très inégalement répartis sur le territoire desservi (Ville Mont-Royal, Outremont et Saint-Laurent), les effectifs scolaires s'élevaient, au 30 septembre 1990, à 8803 élèves, secteur des jeunes.

- Les données fournies sur la clientèle le sont plus en fonction de la langue que de la nationalité. Ainsi, selon la langue maternelle, 50% se déclaraient francophones, 41% allophones et 9% anglophones. Il est à noter ici que la commission affiche le taux le plus élevé d'élèves allophones au Québec. Dans le cas de ces derniers, ils ne parlent pas moins de 75 langues dont, entre autres, par ordre numérique décroissant: l'arabe, le chinois, le cambodgien, l'espagnol, le vietnamien et le grec (cf. **Mémoire**, op cit., tableau 1, p.3).

- Clientèle immigrante très diversifiée également au plan du statut socio-économique et du cheminement scolaire. Par exemple:

  - un nombre important d'élèves, plus ou moins scolarisés, dont les parents sont requérants du statut de réfugié;

  - d'autres élèves de parents investisseurs, venant de Hong-Kong, de Taiwan et du Koweït;

  - une forte proportion (une centaine) vient du Liban; ces élèves se débrouillent en français, mais éprouvent de sérieux retards académiques.

2.7.3 Organisation scolaire

- Dans la mesure du possible, la Commission scolaire Sainte-Croix favorise la mise en place des classes d'accueil dans l'école de quartier et, de ce fait, responsabilise chaque directeur par rapport à la clientèle issue des communautés culturelles. Selon M. Archambault, il s'avère important de créer un environnement accueillant, qui assure la prise en charge de l'élève dès son arrivée. Rien ne remplace le contact personnel avec l'intéressé.

- À Sainte-Croix, plus de 6000 élèves ont bénéficié des services d'accueil (cf. **Mémoire**, op. cit., tableau 1, p.35). De 93 élèves en 1973, ils sont passés à 580 en 1990, avec une augmentation annuelle variable entre 20% et 30%. En septembre 1992, on prévoit la réouverture d'une école qui fut fermée en période de forte décroissance démographique.

- À la commission, on déplore l'insuffisance croissante de locaux ou de places-élèves dans les écoles de quartier désignées pour recevoir les classes d'accueil; d'où le ballottement des élèves ou l'embarras du comité de classement face à la nécessité d'intégrer à la hâte certains jeunes immigrants.

- Au primaire, sept écoles sur quatorze desservent une vingtaine de classes d'accueil:

  - deux, uniquement la clientèle de leur quartier;
  - deux autres, à la fois des élèves du quartier et des autres écoles;
  - trois écoles dites régionales reçoivent majoritairement les élèves des autres écoles.

- Au secondaire, une seule des trois écoles dessert quatorze classes d'accueil. Tous les élèves, à quelques exceptions près, habitent le territoire de cette école.

- Au secteur français, plus de la moitié des écoles de la commission ont une concentration ethnique estimée à 25% et plus; un tiers, une concentration de plus de 50%. Dans ce dernier groupe figure l'école qui affiche en même temps l'indice de pauvreté le plus élevé sur l'Île de Montréal (Enfant-Soleil).

- Enfin, notons qu'il n'existe pas de service de post-accueil, l'assouplissement des mesures ministérielles permettant aux élèves allophones de prolonger leur séjour à l'accueil.

2.7.4 Services pédagogiques

2.7.4.1 Soutien linguistique

- Au primaire: autonomie de l'équipe-école (v.g. parrainage, banque de bénévoles, mesures d'appui avec la collaboration de l'orthopédagogue);

- au secondaire: programme *Trait-Union* ou deux périodes supplémentaires de français;

- au primaire et au secondaire: récupération à l'intention des élèves allophones intégrés (deux semaines en août, précédant la rentrée scolaire); support institutionnel à l'apprentissage du français, outil de communication (cf. "Le français à la Commission scolaire Sainte-Croix") [18].

---

[18] "Le français à la Commission scolaire Sainte-Croix", **Plan d'action**, 1991, 53 pages et annexes.

2.7.4.2 Matériel didactique

- On estime qu'il est disponible sur le marché (v.g. *Alouette*, *Magnétic*,etc.);

- responsabilité de l'équipe-école (budget décentralisé).

2.7.5 Ressources humaines

- Une conseillère pédagogique à l'éducation interculturelle;

- une conseillère pédagogique, demi-temps, à l'accueil;

- un responsable de l'encadrement du dossier de l'éducation interculturelle, en l'occurrence le directeur des services éducatifs et , présentement, directeur général adjoint (temps partiel).

2.7.6 Ressources financières

- Un budget axé sur les besoins des écoles. Ici, on me souligne les choix faits par la commission pour simplifier les structures administratives (v.g. on n'a pas de régions), donc pour mieux répondre aux besoins des écoles;

- des ressources jugées suffisantes pour le soutien linguistique, le matériel didactique, le développement d'instruments d'évaluation, le perfectionnement des enseignants, le rapprochement école-parents.

2.7.8 Sensibilisation interculturelle

- Depuis 1984-1985, tous les ateliers de sensibilisation sont obligatoires, afin de préparer des agents multiplicateurs dans chaque école;

- formation universitaire des enseignants en éducation interculturelle, dans le cadre du certificat offert par l'UQAM ou de la maîtrise, par l'Université de Sherbrooke;

- au niveau des écoles, échanges entre des classes d'écoles à forte concentration ethnique avec des classes francophones de souche, sur l'Île ou à l'extérieur; projet inter-cultures (PIC) favorable au rapprochement des minorités ethniques et de la majorité intégrante. Implanté depuis trois ans, il tombe sous la responsabilité de la conseillère pédagogique en éducation interculturelle.

2.7.9 Interrelations

2.7.9.1 École - parents

- Comité interculturel composé des principaux intervenants du milieu dans plusieurs écoles;

- service d'interprètes avec la collaboration du Service d'interprètes et d'aide aux réfugiés indochinois (SIARI).

2.7.9.2 Commission scolaire - communautés culturelles

- PELCO: on ajoute à Pelo l'attention à la culture d'origine; ce projet est actuellement hésitant;

- cours de français aux parents d'élèves allophones: on aurait aimé en offrir, mais on n'a pu donner le service, faute d'espace;

- le partenariat: un agent nécessaire de socialisation des immigrants, d'où collaboration étroite avec les associations ethniques et les organismes des communautés culturelles;

- importance de l'élection de commissaires issus des communautés culturelles;

- un "Comité immigrants", effectif depuis 1980. Composé de seize membres, il se veut un mécanisme de concertation avec les intervenants sociaux du milieu. On y traite de toute problématique immigrante, v.g. besoins spécifiques des réfugiés, mesures d'adaptation (réunion mensuelle);

- le "Centre d'accueil et de référence pour immigrants" (CARI): projet conçu en 1987 par un sous-comité du Service de l'éducation des adultes. En fonction depuis janvier 1989, il emploie quatre personnes à temps plein. En étroite collaboration avec la Ville de Saint-Laurent, le MCCI et le MMSRFP, on offre toute une gamme de services, tels: accueil, aide aux familles, cours de français, clinique d'impôt, incorporation, etc.

Appréciation personnelle

À la Commission scolaire Sainte-Croix, l'interculturel se révèle à la fois orientation et principe d'action tant sociale que pédagogique, qui sous-tendent toute l'activité scolaire. N'est-ce pas ainsi que doit s'épanouir le rôle stratégique de l'école dans une société en mutation?

Cette perspective répond à un souci d'éducation démocratique et d'égalisation des chances, avec le développement d'un sentiment d'acceptation mutuelle. Dès lors, sensibilisation interculturelle qui joue dans les deux sens, les uns (comme accueillants)et les autres (comme accueillis) s'interpelant sans cesse.

Conséquemment, à la commission scolaire, l'éducation interculturelle, tout à fait intégrée au processus décisionnel, concerne tous les élèves, tous les formateurs, tous les partenaires scolaires. À preuve concrète, la représentation des uns et des autres à tous les comités mis en place au regard de la politique et du plan d'action. Au fond, comme gestionnaire, on a compris qu'une démarche collective a plus de chances de succès.

En matière de relations interculturelles, on semble également avoir dépassé depuis longtemps le stade de la tolérance passive vers une franche **ouverture au dialogue**, vers une priorité à la fonction d'accueil. À Sainte-Croix, on a bien raison de penser que l'humain prime les structures. Avant d'adapter, par exemple, services et programmes, il faut comprendre l'immigrant, ses besoins, ses possibilités face à son nouveau milieu (cf. **Plan d'action**, objectif A-1, p.1).

Il va sans dire que cette action reste conditionnée par le climat social, où l'actualité politique constitue le premier environnement des individus et peut modifier la qualité de leurs relations. Mais la commission n'a pas l'air à éprouver de difficultés particulières à concilier son mandat premier de développement de la société distincte avec sa responsabilité d'accueil. Au contraire, Sainte-Croix est reconnue comme étant la première à développer un savoir-faire en interculturel.

À toutes les remarques précédentes, il me faudrait ajouter en vrac d'autres points dignes de mention:

- respect d'une nécessaire progression dans la consultation et la concertation;

- encadrement du dossier, précis mais souple, dans le déroulement de toutes les étapes de consultation;

- capacité à gérer l'interaction vers les buts recherchés;

- importance du caractère bi-directionnel du processus d'intégration;

- aptitude à se laisser questionner;

- reconnaissance de la valeur de socialisation des ressources communautaires présentes sur le territoire;

- approche de gestion plus humaniste que légaliste;

- symbiose dans les démarches: politique en éducation interculturelle, plan d'action relatif à la politique, mémoire, plan d'action en français.

Pour toutes ces raisons, je serais fort tentée de souligner le caractère exemplaire du mode de gestion de la Commission scolaire Sainte-Croix dans le dossier de l'intégration des immigrants.

Conclusion

L'objectif du présent rapport était d'identifier, d'illustrer, voire d'expliquer les modalités et les pratiques de gestion du dossier de l'intégration des immigrants dans différentes commissions scolaires. Même si les données recueillies paraissent éclairantes, on ne peut faire l'économie d'une réflexion largement inspirée par les entrevues et la lecture des documents: quel est ou quel devrait être le rôle de l'école dans une société en mutation culturelle? Et , conséquemment, quel modèle de stratégie l'école doit-elle adopter pour s'y conformer?

Le rôle de l'école

Il est normal qu'en pareilles conjonctures, on ait tendance à se tourner vers l'école pour réclamer des solutions dans la transformation des comportements et des valeurs. Notamment, on attend d'elle qu'elle suscite une compréhension mutuelle, qu'elle supprime les discriminations, qu'elle préserve l'identité culturelle des groupes minoritaires et qu'elle offre, sur le plan des apprentissages (donc, sur le plan socio-économique), des chances égales à tous. Est-ce trop demander à l'école? Il nous faut ajouter une autre question: tous ces objectifs ne se font-ils pas occasionnellement la lutte entre eux?

Reconnaissons que le rôle de l'école dans une société en mutation est lui-même chargé de contradictions. D'une part, l'institution doit transmettre l'héritage culturel de la majorité tout en assurant sa cohérence et sa continuité socio-culturelle. D'autre part, il lui faut, au rythme de la collectivité, assumer le changement tout en développant le sens critique à l'égard du système de valeurs prédominant. De plus, l'école ne peut se dissocier de son cadre socio-culturel, en diffusant, par exemple, des valeurs jugées nouvelles qui n'auraient pas été socialement acceptées. C'est dans un tel contexte qu'on a pu parler de la gestion de la complexité.

Aussi, avant de se fixer des objectifs, souvent trop nombreux, ou de concevoir des mesures d'intervention, parfois peu réalistes ou difficilement réalisables, il serait judicieux pour chaque commission d'étudier, selon l'expression de Sainte-Croix, "ce que le milieu scolaire est prêt à faire ou à ne pas faire", afin de s'adapter à la nouvelle réalité pluriethnique. Certes, personne ne niera que l'école ait un rôle important à jouer dans la communauté éducative, mais on semble de plus en plus oublier qu'elle n'est qu'un des facteurs qui contribuent à l'éducation et à la socialisation des immigrants. Dès lors, rien d'étonnant à ce que le changement social alourdisse sans cesse la tâche de l'école et, conséquemment, des administrateurs et des enseignants.

Le danger que peut courir une commission scolaire, c'est justement de vouloir "scolariser" le projet d'intégration des immigrants en oubliant qu'il s'agit, comme le rappelle l'Énoncé de politique du MCCI, d'un phénomène social total. Ou encore, de rétrécir:

- le culturel à la seule dimension linguistique;

- la communication sociale à la seule mise en relation des accueillants et des accueillis;

- l'articulation des espaces communs de communication à la "classique" triade: école-parents-communautés culturelles.

Il existe encore un second risque: celui de croire que se sensibiliser à la nouvelle réalité pluraliste ou sensibiliser les autres et s'ouvrir à la connaissance de diverses cultures impliquent automatiquement le rapprochement.

La stratégie de gestion

Pour la plupart des commissions scolaires de l'enquête, la politique d'éducation interculturelle,actuelle ou future, repose d'abord sur une position de principe face à l'intégration des élèves issus des communautés culturelles: énoncés de valeurs communes, d'idéaux majeurs dans la vie des individus. Ces leviers représentent en quelque sorte pour le monde scolaire des garanties d'acceptation, d'intégration (par opposition à l'assimilation) telles le respect de la personne et de son identité culturelle, l'équité, la solidarité, l'altérité. En ce sens, rares sont les commissions qui ont cherché des principes intégrateurs nouveaux, d'où beaucoup de similitudes de l'une à l'autre dans les visées globales, dans la stratégie conceptuelle. D'où aussi même vocabulaire, même terminologie pour préciser une sémantique, toujours porteuse d'idéologie, puisée sensiblement à la même source, celle du Centre de recherche en interculturel (CRI) de l'Université de Sherbrooke.

Heureusement, peu de commissions s'en tiennent au stade de cette stratégie. On a appris, que pour être crédible, l'option interculturelle en matière d'éducation doit se traduire, non seulement par des orientations éducatives ou culturelles, mais aussi par une stratégie de mouvement, qu'il s'agisse de politiques générales ou spécifiques, de plan d'action, de programme, de standards ou simplement de procédures. Dans cette optique, les objectifs majeurs, intermédiaires ou opérationnels sont principalement axés sur l'adoption ou l'adaptation de services susceptibles de répondre aux besoins des clientèles immigrantes.

Ces services sont-ils toujours profitables à leurs usagers autant qu'à leurs producteurs? Je me le suis sérieusement demandé dans le cas de certaines mesures identiques ou semblables qui entraînent des effets différents d'une commission scolaire à l'autre. Lorsqu'on met en place un système éducatif interculturel, ne faudrait-il pas fixer des priorités pour les divers objectifs, même répartis sur trois ou cinq années? Ne faudrait-il pas aussi délimiter un nombre raisonnable de nécessités pédagogiques à prendre en compte? Plus on se disperse en objectifs, plus l'efficacité de l'éducation est menacée. En outre, on ne dispose pas toujours de ressources humaines, didactiques et financières, nécessaires à la réalisation complète de toutes les mesures entrevues.
Encore, à quels critères ou à quels mécanismes faut-il recourir pour assurer le succès de l'opération? Ici, seules deux commissions scolaires se sont donné des

points de repères d'évaluation dans leurs propres pratiques de gestion (Baldwin-Cartier et Sainte-Croix).

Enfin, la plupart des personnes interviewées s'interrogent sur l'impact des concentrations ethniques dans les écoles, mais il ne faudrait pas oublier que certains de ces phénomènes résultent de décisions administratives: politique du transport scolaire, planification, entente de services inter-commissions, regroupement de services, fermeture d'écoles.

Face à notre monde pluraliste, le rôle du manager d'aujourd'hui consiste de plus en plus à écarter les modèles traditionnels de gestion et à devenir un agent de changement avisé, novateur et créatif. Elle est bien révolue, l'ère du manager unidimensionnel. Les situations interculturelles nécessitent le développement de nouveaux savoir-faire et savoir-être. On ne peut plus se limiter à gérer des structures au sein d'un organisme; encore faut-il gérer des relations entre des cultures.

ANNEXE A

Liste des personnes interrogées

Monsieur Roch Archambault
Directeur
Services éducatifs
Commission scolaire Sainte-Croix
1100, chemin Côte-Vertu
Saint-Laurent, Québec
H4L 4V1
Tél.: (514) 748-6991

Monsieur Marc DesRoches
Directeur général adjoint
Commission des écoles catholiques de Québec
1460, chemin Sainte-Foy
Québec, Québec
G1S 2N9
Tél.: (418) 682-2037

Monsieur Gilles Émery
Coordonnateur
Services éducatifs (primaire)
Commission scolaire Jérôme-Le Royer
Annexe Daniel-Jonhson
12 665, rue René-Lévesque
Montréal, Québec
H1B 2G4
Tél.: (514) 642-0240

Monsieur Serge Fontaine
Directeur régional
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
6000, Fielding
Montréal, Québec
H3X 1T4
Tél.: (514) 483-7228

Madame Micheline Lachance
Coordonnatrice
Adaptation scolaire, services personnels à l'élève,
accueil et communautés culturelles
Commission scolaire Chomedey de Laval
125, boul. des Prairies
Laval, Québec
H7N 2T6
Tél.: (514) 662-5640

Madame Louise Laflamme
Coordonnatrice de l'enseignement
et de l'adaptation scolaire
Commission scolaire du Sault-Saint-Louis
8700, boul. Champlain
La Salle, Québec
H8P 3H7
Tél.: (514) 365-4600

Monsieur Jean Lagacé
Directeur
Services aux élèves
Commission scolaire Baldwin-Cartier
24, boul. des Sources
Pointe-Claire, Québec
H2S 2H9
Tél.: (514) 697-6320

Madame Nicole Lalonde
Personne-ressource à l'accueil
et à l'éducation interculturelle
Commission scolaire du Sault-Saint-Louis
8700, boul. Champlain
La Salle, Québec
H8P 3H7
Tél.: (514) 365-4600

Monsieur Donald Peacock
Enseignant (assignation spéciale)
Service de l'éducation multiculturelle et
multiraciale
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
6000, Fielding
Montréal, Québec
H3X 1T4
Tél.: (514) 483-7425

Monsieur Jean Sauvé
Conseiller pédagogique, S.E.P.
Commission des écoles catholiques de Québec
1460, chemin Sainte-Foy
Québec, Québec
G1S 2N9
Tél.: (418) 682-2037

Madame Monique Tremblay (demi-temps)
Conseillère pédagogique à l'accueil
Commission scolaire Baldwin-Cartier
1075, avenue Carson
Dorval, Québec
H95 1M2

Tél. (514) 633-9663

et

Commission scolaire Sainte-Croix (demi-temps)
1100, chemin Côte-Vertu
Saint-Laurent, Québec
H4L 4V1

Tél.: (514) 748-6991

ANNEXE B

Grille d'entrevue utilisée

A. La dynamique institutionnelle

1. Dans votre commission scolaire, quelle place fait-on au dossier de l'intégration des immigrants?

2. Est-ce qu'on s'est fixé des objectifs précis?

3. Sur quelle base ou philosophie reposent ces objectifs?

4. La pertinence de ces objectifs est-elle définie dans le cadre d'une politique ou d'un plan d'action?

5. Quelles ont été les conditions d'élaboration de cette politique ou de ce plan d'action (selon les besoins, la conjoncture, les intentions)?

6. Dans quelle mesure votre commission scolaire estime-t-elle avoir mis en place les dispositions préconisées dans la politique ou le plan d'action?

7. Jugez-vous que la politique et le plan d'action sont concordants avec la mission de la commission scolaire?

8. L'articulation entre la commission scolaire (régions, services) et les écoles est-elle favorable à l'atteinte des objectifs?

9. Ces objectifs ont-ils été atteints? Si oui, comment?

B. Les clientèles immigrantes

10. Décrivez les clientèles immigrantes desservies (v.g. origine ethnique et géographique, langue maternelle, langues parlées, statut politique, classe sociale).

11. Quelle est la situation générale de la clientèle des classes d'accueil (v.g. nombre, évolution, caractéristiques)?

12. La nature des clientèles immigrantes a-t-elle un impact sur les services offerts?

C. Les services

13. Dans quelle mesure estimez-vous que les différents services pédagogiques ou autres répondent aux besoins des clientèles immigrantes?

14. Décrivez le processus et la structure de l'accueil.

15. Avez-vous créé de nouveaux services?

16. Le service de l'accueil dans votre commission scolaire permet-il une intégration idéale des élèves immigrants?

D. Les ressources

- Ressources humaines:

17. Le personnel (enseignants, professionnels, directeurs d'école) possède-t-il les qualités et les aptitudes requises pour collaborer adéquatement à une politique interculturelle?

18. Le perfectionnement institutionnel ou universitaire permet-il au personnel d'acquérir la compétence interculturelle désirée?

- Ressources didactiques:

19. Est-ce que vous disposez d'un matériel didactique adapté?

- Ressources financières:

20. Les budgets sont-ils disponibles et suffisants par rapport aux objectifs fixés pour réaliser l'intégration des élèves immigrants?

E. L'environnement

21. Quelles sont, selon vous, les caractéristiques de l'environnement qui ont le plus d'impact sur les conditions d'intégration?

F. Les relations

22. En quoi consiste votre stratégie d'information-communication-participation à l'égard des parents immigrants et des communautés culturelles?

23. La représentation des parents immigrants aux divers comités est-elle nombreuse et significative?

24. Comment jugez-vous la qualité de vos relations avec les parents immigrants et les communautés culturelles?

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL